Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370105
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets.

L'Opération Départ (Montréal), rapport final, livre I : présentation du rapport / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets. -- [Québec] : La Direction, 1971.
xiv, 40 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Bibliogr.: f. 22-37.

Cote Dewey: 374'.9714/Q3o Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education permanente *Philosophie de l'éducation *Système scolaire *Objectifs d'éducation *Auto-éducation *Autonomie *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Départ (Opération)

Identificateur(s) de sujet: *S'éduquant

En septembre 1968, la Direction générale de l'éducation permanente chargeait une équipe de recherche du Service des études et projets d'entreprendre une étude systématique sur l'éducation. Près de trois ans plus tard, ce volumineux rapport vient faire la synthèse des travaux réalisés dans le cadre de l'Opération Départ (Montréal). Le premier volume comprend d'abord, outre une table des matières générale, une présentation globale du rapport et de l'esprit dans lequel il a été conçu. Suivent quatre appendices: 1. une chronologie des phases et étapes du projet; 2. une liste des documents produits; 3. une liste des sources bibliographiques d'inspiration; 4. la liste des personnes qui ont participé au projet.

Dès le début, les travaux se sont orientés vers une conception de l'éducation radicalement centrée sur la personne du "s'éduquant", c'est-à-dire de l'étudiant, envisagé dans la perspective d'un complet respect de son autonomie. Abandonnant la distinction entre éducation des jeunes et des adultes, délaissant une approche pragmatique et concrète, les auteurs ont favorisé une réflexion plus générale et utopique. Postulant que le processus de croissance personnelle n'a rien à voir avec le processus de scolarisation, ils ont choisi de sacrifier le second et tout ce qu'il comporte d'autoritarisme au profit d'un processus centré sur l'auto-éducation: le système éducatif ne sert plus alors que de ressource d'appoint dans un parcours fondé sur le dynamisme propre à la personne.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370105

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
SERVICE DES ETUDES ET PROJETS

l'opération départ (montréal)

rapport final

LIVRE I PRÉSENTATION DU RAPPORT
LIVRE II UN MODÈLE D'ÉDUCATION PERMANENTE

Mai 1971

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
HÔTEL DU GOUVERNEMENT QUÉBEC

Québec, le 29 avril 1971.

Monsieur Yves Martin,
Sous-ministre,
Ministère de l'Education,
Hôtel du Gouvernement,
Québec, Qué.

Monsieur le Sous-ministre,

En septembre 1968, la Direction générale de l'éducation permanente chargeait une équipe de recherche du Service des études et projets d'entreprendre une étude systématique sur l'éducation permanente et sur son intégration dans un système d'éducation.

Depuis ce moment, l'équipe de l'Opération Départ (Montréal), composée en majeure partie de sociologues et de pédagogues, s'est employée à cerner l'objet de sa recherche et à mener à terme l'étude entreprise. Ses premiers compte rendus de recherche et les multiples contacts établis par ses membres ont déjà porté des fruits. En effet, l'élaboration du programme multi-média pour le développement des ressources humaine du Québec, entre autres activités du Ministère, a profité de ces travaux.

Le rapport final de l'Opération Départ (Montréal) est maintenant rendu public. Il constitue une somme impressionnante de réflexions sur l'éducation; il propose surtout un modèle d'éducation permanente, fait de propositions qui établissent avec rigueur et dans un vocabulaire plein

de signification les éléments de base de toute tentative d'implantation d'un système d'éducation permanente. Ce rapport contient des éléments précieux qui serviront d'inspiration à la Direction générale de l'éducation permanente et, sans doute, à l'ensemble du Ministère.

Veuillez agréer, monsieur le Sous-ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Jean-Guy Vennes

Jean-Guy Vennes,

Directeur général.

TABLE DES MATIERES

Page

LETTRE D'INTRODUCTION.....

TABLE DES MATIERES.....

. Livre I..... i

. Livre II..... i

. Livre III..... viii

. Livre IV..... xi

. Livre V..... xiii

LISTE DES DIAGRAMMES..... xiv

LIVRE I

PRESENTATION DU RAPPORT..... I- 1

DOCUMENT D'INFORMATION SUR L'OPERATION DEPART (MONTREAL)..... I-13

I - Phases et étapes du projet "Opération Départ (Montréal)"..... I-13

II - Liste des principaux documents produits par l'Opération Départ (Montréal)..... I-21

III - Liste de quelques titres de volumes ou d'articles dont la lecture a été utile à l'Opération Départ (Montréal)..... I-33

IV - Liste du personnel de l'Opération Départ (Montréal).. I-38

LIVRE II

UN MODELE D'EDUCATION PERMANENTE.....

INTRODUCTION GENERALE..... 1

Page

PREMIERE PARTIE: LE COUPLE S'EDUQUANT- ENVIRONNEMENT..... 6

Introduction..... 7

Chapitre I: Le s'éduquant..... 8

Section I: Un modèle de la personne..... 8

Série A: Dimensions de la personne..... 11

Proposition A,1: Le comportement..... 11

Proposition A,2: Le champ perceptuel et la perception..... 13

Proposition A,3: Le dynamisme de croissance..... 15

Proposition A,4: L'organisme..... 16

Série B: Le fonctionnement de la personne..... 17

Proposition B,1: L'expérience..... 17

Proposition B,2: L'accord ou la "congruence"..... 19

Proposition B,3: Evaluation organismique..... 21

Proposition B,4: Le fonctionnement optimal..... 22

Série C: Les conditions de croissance de la personne..... 25

Proposition C,1: La notion de besoin..... 25

Proposition C,2: La satisfaction des besoins fondamentaux de la personne..... 28

Proposition C,3: Les relations interpersonnelles favorables à la croissance..... 29

Page

Proposition C,4: La considération positive inconditionnelle..... 30

Proposition C,5: L'empathie..... 32

Série D: Postulats concernant le fonctionnement et la croissance de la personne..... 34

Proposition D,1: Postulat 1 de la psychologie perceptuelle..... 35

Proposition D,2: Postulat 2 de la psychologie perceptuelle..... 37

Proposition D,3: Postulat 3 de la psychologie perceptuelle..... 38

Proposition D,4: Postulat 4 de la psychologie perceptuelle..... 41

Proposition D,5: Postulat 5 de la psychologie perceptuelle..... 43

Proposition D,6: Postulat 6 de la psychologie perceptuelle..... 44

Proposition D,7: Postulat 7 de la psychologie perceptuelle..... 45

Série E: Le devenir de la personne..... 47

Proposition E,1: Le devenir de la personne..... 48

Proposition E,2: Devenir de la personne et environnement..... 48

Proposition E,3: Le devenir comme développement de la personne..... 50

Proposition E,4: Le devenir de la personne comme participation au devenir de l'environnement..... 53

Proposition E,5: Le devenir: phénomène immanent et permanent..... 54

Page

Section 2: Le s'éduquant..... 56

Série F: L'apprentissage authentique..... 57

Proposition F, 1: L'apprentissage authentique: phénomène de changement..... 57

Proposition F, 2: Apprentissage, expérience et vie 60

Proposition F, 3: Apprentissage authentique et motivation..... 63

Proposition F, 4: Apprentissage authentique et ressources internes..... 66

Proposition F, 5: Apprentissage authentique: auto-éducation..... 68

Proposition F, 6: Apprentissage authentique et joie..... 69

Proposition F, 7: Apprentissage authentique et environnement..... 71

Proposition F, 8: Le processus éducatif..... 73

Proposition F, 9: Notion d'éducation permanente... 74

Proposition F,10: Les notions de s'éduquant et d'agent coopérateur..... 75

Série G: Divers aspects du s'éduquant..... 79

Proposition G,1: Les besoins fondamentaux du s'éduquant..... 79

Proposition G,2: Le s'éduquant, agent principal... 81

Proposition G,3: Le s'éduquant: ses capacités illimitées d'apprentissage..... 83

Proposition G,4: S'éduquant et climat empathique.. 85

Proposition G,5: Le s'éduquant et l'évaluation.... 86

Page

Série H: Les objectifs perçus et valorisés..... 89

Proposition H,1: Objectifs perçus et valorisés..... 89

Proposition H,2: Représentations d'expériences..... 91

Proposition H,3: Rapport à la tendance actualisante 92

Proposition H,4: Le processus de formation des objectifs perçus et valorisés..... 93

Proposition H,5: Capacités fondamentales et objectifs..... 95

Proposition H,6: Divers ordres d'objectifs..... 96

Proposition H,7: L'expert de la formation des objectifs..... 97

Proposition H,8: Objectifs et évaluation..... 98

Proposition H,9: Les objectifs et l'agent coopérateur..... 99

Chapitre II: Le s'éduquant dans l'environnement..... 101

Série I: L'interaction s'éduquant-environnement..... 102

Proposition I,1: Changement personnel implique interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 102

Proposition I,2: L'actualisation du s'éduquant, finalité de l'interaction s'éduquant environnement éducatif..... 106

Proposition I,3: Le s'éduquant ressource principale dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 110

Proposition I,4: Exigence de liberté dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 112

Proposition I,5: Action du s'éduquant sur l'environnement éducatif..... 122

Page

Proposition I, 6: La communication interpersonnelle dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 127

Proposition I, 7: Exigence de totalité dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 130

Proposition I, 8: Fréquence, variété, intensité de l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 138

Proposition I, 9: Immédiateté de l'expérience dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 138

Proposition I,10: L'imprévisibilité dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif..... 139

Proposition I,11: Le processus d'interaction s'éduquant-environnement éducatif est permanent..... 145

Chapitre III: L'environnement: ses caractéristiques, ses éléments..... 147

Série J: Les caractéristiques de l'environnement éducatif..... 148

Proposition J,1: Structuration de l'environnement éducatif..... 148

Proposition J,2: Quelques caractéristiques de l'environnement éducatif..... 150

Proposition J,3: Technicité de l'environnement éducatif..... 152

Série K: L'agent coopérateur..... 155

Proposition K,1: Notion plus explicite de l'agent coopérateur..... 155

Proposition K,2: Attitude centrée sur le s'éduquant 158

Page

Proposition K,3: L'authenticité de l'a ent coopérateur..... 160

Proposition K,4: L'acceptation inconditionnelle du s'éduquant..... 161

Proposition K,5: L'empathie de l'agent coopérateur. 163

Proposition K,6: L'aide et le concours de l'agent coopérateur..... 164

Proposition K,7: Comportements directifs ou non-directifs..... 167

Proposition K,8: Environnement favorisant l'action de l'agent coopérateur..... 169

Proposition K,9: L'agent coopérateur comme s'éduquant..... 171

Série L: La technologie de l'apprentissage..... 173

Proposition L, 1: La technologie de l'apprentissage: notre définition..... 173

Proposition L, 2: Outil d'apprentissage..... 175

Proposition L, 3: Technique d'apprentissage..... 175

Proposition L, 4: Méthode d'apprentissage..... 177

Proposition L, 5: Technologie de l'apprentissage et expérience d'apprentissage..... 178

Proposition L, 6: Technologie de l'apprentissage et besoins fondamentaux..... 179

Proposition L, 7: Technologie de l'apprentissage et perception du s'éduquant..... 179

Proposition L, 8: Technologie de l'apprentissage et environnement favorable..... 180

Proposition L, 9: Technologie de l'apprentissage: support d'expériences libres et d'expériences programmées..... 181

Page

Proposition L,10: Technologie de l'apprentissage et assistance du s'éduquant..... 182

Proposition L,11: L'agent coopérateur et la technologie de l'apprentissage..... 183

Série M: Les connaissances..... 185

Proposition M, 1: Les connaissances authentiques.. 186

Proposition M, 2: Rôle des disciplines..... 188

Proposition M, 3: Disponibilité des savoirs..... 189

Proposition M, 4: Ampleur du connaître..... 190

DEUXIEME PARTIE: LE SYSTEME EDUCATIF..... 193

TROISIEME PARTIE: LA SOCIETE EDUCATIVE..... 197

LIVRE III

COMMENT L'EQUIPE DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL) EST ARRIVEE A CIRCONSCRIRE ET A FORMULER L'OBJET DE SA RECHERCHE....

INTRODUCTION..... 1

- Nature de ce document..... 1

- Les phases de notre recherche..... 2

CHAPITRE I: AVANT LE 3 SEPTEMBRE 1968: PREMIERE EBAUCHE DU PROJET "OPERATION DEPART (MONTREAL)"..... 4

A. Recherche plutôt que sensibilisation..... 4

B. Préoccupation d'une stratégie unifiante..... 5

C. Perception globale de quelques problèmes..... 6

Page

CHAPITRE II: DU 3 SEPTEMBRE 1968 AU 7 MARS 1969: DEFINITION DU MANDAT DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL)..... 9

Ière étape: L'information..... 10

A. Les séances d'information: buts, informateurs, secteurs couverts..... 10

B. Quelques perceptions de l'équipe, à la suite des séances d'information..... 15

C. Les objectifs de l'Opération Départ (Montréal) se précisent..... 18

1) Suggestions..... 18
2) Confirmations..... 19
3) Recherche d'une perspective unifiante..... 19

D. Impact des séances d'information sur l'équipe. 19

IIe étape: Identification et analyse de problèmes. 20

A. Premières tentatives d'analyse..... 20

1) Deux problèmes..... 21
2) Deux facteurs..... 21
3) Solution globale entrevue..... 21

B. Notre perception des politiques de la Direction générale de l'Education permanente..... 22

1) Situation de l'éducation des adultes..... 22
2) Importance respective des diverses formes de formation professionnelle..... 24
3) Place de la formation scolaire..... 25
4) Préoccupations de la Direction générale de l'Education permanente en formation professionnelle..... 26
5) L'éducation populaire..... 28
6) Le cas des universités et des CEGEP..... 30
7) Quelques moyens pour améliorer l'éducation des adultes..... 30

Page

C. Quelques analyses plus poussées..... 33

1) La formation professionnelle..... 34
2) La loi fédérale sur la formation professionnelle..... 36
3) Les programmes..... 37
4) Les outils et ressources pédagogiques..... 39
5) Le professeur d'adultes..... 39
6) L'étudiant adulte..... 40
7) La coordination des structures..... 41
8) Politiques provinciales; philosophie de l'éducation..... 42
Conclusion de la section C..... 42

D. Quelques critères écartés..... 43

E. Le critère de la société technologique..... 45

1) A propos de la formation générale..... 45
2) A propos de la formation professionnelle..... 46
3) A propos de la dimension socio-économique... 47
4) A propos d'une politique générale d'éducation des adultes..... 48
5) A propos de quelques politiques particulières de la Direction générale de l'Education permanente..... 50
6) A propos d'un projet..... 52
7) Tentative pour préciser ce critère..... 54

F. L'approche systémique..... 54

1) Réaction contre le micmac..... 54
2) Un système pour l'Ile de Montréal..... 55
3) Trois aspects de notre conception systémique 58

G. L'acte éducatif..... 60

1) Emergence de l'acte éducatif..... 60
2) Premiers cheminements de cette notion..... 61
3) Premier groupement d'éléments essentiels.... 63
4) Premier schéma explicite de l'acte éducatif. 70
5) Eléments et postulats de la psychologie perceptuelle..... 72
6) Les éléments pédagogiques..... 74
Conclusion de la section G..... 76

Page

H. Le concept d'éducation permanente..... 76

1) Éducation permanente et éducation des adultes: ambiguïté courante..... 76
2) Clarification de l'ambiguïté..... 77
3) L'éducation permanente des adultes..... 79

IIIe étape: Elaboration de projets de recherche..... 85

A. Liste des projets présentés en janvier 1969..... 86

B. Elaboration d'un modèle d'éducation permanente... 89

C. Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes..... 94

D. Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multi-fonctionnel pour l'Ile de Montréal..... 103

E. Evaluation critique et prospective de la loi sur la formation professionnelle..... 115

F. Elargissement de nos points de vue..... 123

IVe étape : Choix d'un programme de recherche..... 125

1) Les critères..... 126
2) Les choix..... 127

Conclusion de la deuxième phase..... 129

LIVRE IV

- Poème d'introduction..... 3

- Origine et définition des mini-prototypes..... 4

- But des mini-prototypes..... 5

Page

- Mini-prototype 1: Maternelle "Escondido School" (Stanford, California)..... 7
- Mini-prototype 2: Les écoles britanniques..... 14
- Mini-prototype 3: "St. George's School" (Montréal)... 27
- Mini-prototype 4: Summerhill..... 37
- Mini-prototype 5: "Integrative Language-Learning Approach"..... 50
- Mini-prototype 6: Un cours de physique d'un type particulier: le projet Harvard..... 55
- Mini-prototype 7: Ecole Regina Assumpta (Montréal): une classe de 4e année (fille)..... 59
- Mini-prototype 8: "Teacher" ou Mlle Warner, agent coopérateur..... 66
- Mini-prototype 9: Les "Free Universities"..... 78
- Mini-prototype 10: "The Parkway Experiment"..... 85
- Mini-prototype 11: Sésame..... 89
- Mini-prototype 12: La montée des écoles libres aux Etats-Unis..... 98
- Mini-prototype 13: Arno Stern, agent coopérateur..... 118
- Mini-prototype 14: Le Quatuor du nouveau jazz au Québec..... 125
- Mini-prototype 15: Le projet d'Allan McDougall en organisation communautaire au Nouveau-Mexique (USA)..... 130
- Mini-prototype 16: Saint-Jérôme: Fernand Dansereau... 133
- Mini-prototype 17: "Learner-Controlled Instruction": technique nouvelle..... 139
- Mini-prototype 18: Le phénomène HIPPY..... 142
- Mini-prototype 19: Imaginons un Département idéal des sciences de l'éducation..... 152

Page

- Mini-prototype 20: Les "dômes d'apprentissage" de l'an 2000..... 163

- Conclusion..... 216

- Autres expériences et innovations significatives..... 219

LIVRE V

1. Introduction..... 1

2. Sommaire..... 3

3. Théorie systémique - Approche systémique..... 4

4. Les autodidactes..... 48

5. Les objectifs de l'éducation..... 60

6. Education et économie d'après Robert M. Hutchins..... 100

7. Recherche d'un schème épistémologique..... 116

8. Aperçu sur l'évaluation..... 126

9. Le "happening" éducatif..... 145

LISTE DES DIAGRAMMES

		Page
DIAGRAMME 1:	Le phénomène éducatif.....	4
DIAGRAMME 2:	Modèle de l'organisme humain.....	12
DIAGRAMME 3:	Le devenir comme développement de la personne.	52
DIAGRAMME 4:	Le devenir de la personne comme participation au devenir de l'environnement.....	55

LIVRE I

- Présentation du Rapport
- Document d'information

PRÉSENTATION DU RAPPORT

"To grow is to change and to have changed often is to have grown much".

(John Henry Newman)

"L'école nous touche tous si intimement qu'aucun de nous ne peut s'attendre à en être libéré par quelqu'un d'autre, quel qu'il soit. (...) Chacun de nous est personnellement responsable de sa déscolarisation et nous sommes les seuls à pouvoir le faire".

(Yvan Illich)

Consolider la réforme de l'éducation issue du Rapport Parent sans en augmenter les coûts, constitue certes pour le Québec un objectif d'éducation fort valable. Cet objectif pourrait marquer cependant la fin d'un premier projet social en éducation: celui de quantifier massivement les ressources éducatives de la société québécoise et de les rendre disponibles au plus grand nombre de citoyens "jeunes" et "adultes". Nul ne contestera la nécessité de cette première forme de démocratisation de l'éducation.

Il est par ailleurs aisé de constater que ce premier projet social laisse le souffle un peu court et que le besoin d'une nouvelle forme de démocratisation de l'éducation ne saurait tarder encore longtemps à s'exprimer avec force. Essoufflé, le Québec cherche confusément l'inspiration d'un nouveau projet social en éducation. Tôt ou tard, espérons-nous, il devra s'engager dans un long et difficile processus de démocratisation psychologique et culturelle de l'éducation. A la question: "que faire pour que chaque individu ait une place dans le système scolaire?" pourrait succéder une autre question tout aussi fondamentale: "que faire pour que chaque personne ait une place dans le système d'éducation et qu'elle s'y sente bien?"

Les pressions sociales qui, dans les prochaines années, pourront s'exercer sur le système d'éducation québécois et les réponses plus ou moins novatrices qu'y donnera ce dernier, nous apparaissent largement imprévisibles. Nous croyons cependant qu'une conception de l'éducation radicalement centrée sur la personne du S'EDUQUANT ("l'étudiant") pourrait bientôt s'avérer très utile, sinon indispensable, pour que soit accueilli positivement l'imprévisible et résolues sans violence des tensions qui semblent inévitables.

L'Opération Départ (Montréal): Rapport final propose les éléments fondamentaux -- du moins, c'est notre sentiment -- d'une conception de l'éducation radicalement centrée sur la personne du S'EDUQUANT. Une telle conception pourrait éventuellement servir de "structure mentale" à de prochaines opérations du ministère de l'éducation.

x x x

Ce rapport de l'Opération Départ (Montréal) est volumineux et son style, très souvent abstrait. Il ne fait aucune recommandation concrète et ne propose aucun plan de développement. Il ne dit rien des structures organisationnelles et administratives. Il ne prône aucune méthode pédagogique particulière, aucune technique privilégiée. Il ignore volontairement toute distinction entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes afin d'accentuer les ressemblances. Il ne parle pas de la participation "étudiante". Il n'offre aucune recette et ne résoud rien dans l'immédiat. Il ne privilégie aucunement, sans pour autant la sous-estimer, la fonction économique de l'éducation. Il ne cherche pas à prouver et n'a fait l'objet d'aucune vérification statistique; sans être impressioniste et malgré la cohérence de sa pensée, il n'est pas scientifique au sens le plus habituel de ce terme. Sa pensée est incomplète: son mode de réflexion concentrique n'a pas atteint de façon satisfaisante la périphérie du phénomène "éducation". Il n'a de final que l'expiration officielle d'une commandite de recherche: malgré sa syntaxe et son vocabulaire affirmatifs, il tend plus à exprimer un processus de réflexion qu'un résultat de recherche. Sa forme trahit son contenu: des groupes de rencontre auraient constitué un moyen de communication plus adéquat ou du moins complémentaire.

Somme toute, ce rapport procède d'une "exploration libre" menée par quelques personnes et fournit quelques points de repère au lecteur désireux d'explorer pour son compte personnel la notion d'éducation permanente. Pour passer au travers de ce rapport, le lecteur ne pourra malheureusement pas utiliser avec profit les techniques de lecture rapide.

Ces quelques caractéristiques de L'Opération Départ (Montréal): Rapport final auront peut-être déjà écarté bon nombre de lecteurs. A ceux qui demeurent intéressés à utiliser ce rapport comme un instrument de recherche personnelle, nous aimerions dire rapidement comment nous les imaginons. Il s'agit probablement de personnes qui ont l'habitude, le temps et le goût de rêver sur des idées avant de décider et d'agir. De personnes qui doutent profondément de la valeur éducative du système scolaire actuel, sans douter par ailleurs de l'immense potentiel de ressources humaines qu'il contient. De personnes qui sentent plus ou moins vivement qu'elles ne peuvent changer ce système sans d'abord se changer elles-mêmes. De personnes qui, pour toutes les questions importantes de leur vie, ont été des autodidactes. De personnes que l'"utopie" ne déroute pas facilement, sachant qu'on ne peut toujours la confondre avec l'irréalisable et qu'elle constitue souvent une première ébauche des changements à venir. De personnes qui se méfient raisonnablement d'un accord sur les mots pour échanger sur les significations vécues en-deçà des mots. De personnes qui font constamment l'expérience de redécouvrir pour leur compte personnel des idées fort simples et qui savent qu'une idée passée de la tête aux "tripes" n'est plus la même idée et devient un projet d'existence. De personnes qui auront naturellement le goût de confronter notre expérience à la leur et de critiquer librement notre conception de l'éducation, soit pour l'améliorer soit pour la remplacer par une vision plus généreuse et moins timide.

x x x

Pour les lecteurs que nos "partis pris" n'ont pas encore rebutés, nous aimerions expliciter l'un ou l'autre aspect de ce rapport.

1) L'Opération Départ (Montréal): Rapport final comprend cinq livres. Le Livre II constitue le plat de résistance: il contient un modèle théorique (partiel et, sans doute, partial) d'éducation permanente qui, sous forme de propositions commentées, ramasse ce qu'il y a de plus ferme dans notre réflexion. Aux lecteurs qui désirent utiliser ce livre, nous suggérons de voyager constamment entre le texte et leurs expériences personnelles: sans ce jeu de navette, nous doutons que ce modèle conceptuel puisse être significatif pour quelqu'un d'autre que nous. Nous leur suggérons encore de faire interagir leur "lecture" avec celle d'autres personnes: cela peut aider à entrer dans l'en-deçà et dans l'au-delà du texte. Le Livre IV décrit concrètement des expériences institutionnelles -- réelles ou fictives -- d'éducation permanente au sens où nous l'entendons: pour plusieurs lecteurs, ce livre pourra servir d'apéritif ou de digestif. Le Livre III décrit assez lourdement comment et pourquoi nous en sommes venus à centrer la recherche sur la notion de s'éduquant: les lecteurs qui savent parfaitement où donner de la tête, des mains et des pieds dans ce monde fort complexe de l'éducation des jeunes, de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, prendront sans doute un malin plaisir à voir comment des chercheurs s'empêtrent et prétendent se dépêtrer dans leurs recettes. Que ces lecteurs nous donnent cependant leurs adresses: nous aimerions visiter leurs cuisines. Le Livre V regroupe quelques textes plus anciens de l'équipe, qui nous paraissent encore suffisamment vitaminés pour figurer dans un "menu à la carte". Le Livre I -- celui que vous tenez en mains -- fait la présentation du rapport et fournit quelques informations plus factuelles sur l'équipe de l'Opération Départ (Montréal): les habitués de la maison pourront s'en abstenir avec profit.

2) Un modèle d'éducation permanente radicalement centré sur la personne du s'éduquant est-il réformiste ou révolutionnaire (nous n'excluons pas que certains lecteurs puissent le considérer comme réactionnaire)? Les mots "évolution", "réaction", "révolution" et "réforme" sont contaminés: aussi nous laisserons à chacun le soin d'étiqueter un tel modèle. L'étiqueteur, s'il le désire, pourra cependant tenir compte de quelques opinions que nous tenons.
a) Un tel modèle d'éducation diffère fondamentalement des modèles les plus courants sur l'éducation des jeunes, l'éducation des adultes et l'éducation permanente, et encore plus des pratiques qui en découlent: le processus de croissance personnelle ne se reconnaît aucun lien de parenté avec le processus de scolarisation, malgré les rumeurs qui veulent qu'ils soient cousins; b) Un système d'éducation permanente (au sens où nous l'entendons) ne peut sortir du système scolaire actuel comme la fleur sort de la graine ou l'enfant d'une copulation: l'école "scolarisante" ne peut engendrer l'"école" éducative; c) L'idée d'éducation permanente germera d'abord dans le ventre de personnes qui changent et aident à changer ceux qui les entourent immédiatement, avant qu'elle ne puisse avoir d'état civil dans des structures officielles globales; par ailleurs, des changements de structure parcellaires et localisés induits par des personnes qui changent, peuvent aider d'autres personnes à changer et susciter ainsi des changements structurels plus importants; d) Lié au processus de croissance intérieure des personnes, le remplacement du système scolaire actuel par un système d'éducation permanente s'effectuera progressivement et de façon largement imprévisible: une masse critique de personnes ("jeunes" et "adultes") intérieurement déscolarisées et branchées sur leurs énergies vitales, déclenchera peut-être un happening décisif.

3) Certains lecteurs trouvant significative pour eux notre réflexion, diront peut-être: "D'accord! l'éducation permanente, c'est ce qui se passe à l'intérieur des personnes, c'est le processus ininterrompu de la croissance personnelle. Mais un tel processus échappe à tout contrôle: il n'est en rien "administrable" et "systématisable". Dans une telle perspective, comment peut-on encore parler d'un <u>système</u> d'éducation permanente? Systématiser l'éducation permanente, c'est la nier". Et ces mêmes lecteurs seront parfois tentés de conclure: "Laissons aux personnes ce qui revient aux personnes et, nous, faisons de la scolarisation!"

Cette logique est la nôtre, sauf pour la conclusion qui recule devant l'innovation. "Laissons aux personnes ce qui revient aux personnes et renonçons une fois pour toutes à vouloir les scolariser, c'est-à-dire à vouloir contrôler leur cheminement intérieur en leur imposant comme un joug un modèle de croissance purement arbitraire et trop souvent répressif. Cessons d'administrer des personnes en leur imposant, sous le mode du "sine qua non", de l'"indispensable" et de l'"indiscutable", des objectifs, des moyens, des étapes, des programmes et des options, des niveaux, des censures, des récompenses et des punitions, des relations maître-élève, des labyrinthes et des happening où rien n'arrive que l'ennui. Abstenons-nous de gérer des personnes en décidant à leur place ce qu'elles doivent devenir et en créant chez elles le besoin destructeur d'être enseignées et de dépendre ainsi en permanence de la vérité et de la parole de l'autre. Coupons court à ce gigantesque système de marchandage qui "offre" des services toujours conditionnels: "je te donne ceci 1) à condition que... 2) à condition que... 3) à condition que... 4) à condition que... 5) à condition que... 6) à condition que... tu renonces en tout ou en partie à devenir toi-même. Renonçons au contrôle des personnes et au "système de cirque" qui, en échange de quelques sucreries, exige du caniche

"la belle" et mille autres pirouettes. Laissons la vie courir en liberté non-conditionnelle, en liberté tout court."

"Laissons aux personnes ce qui revient aux personnes et décidons une fois pour toutes d'aider les personnes à s'éduquer elles-mêmes, en respectant leur cheminement intérieur et en les incitant à se brancher sur leur propre dynamisme vital. Essayons de gérer des ressources extérieures aux personnes et de favoriser une libre interaction du s'éduquant avec ces ressources. Inventons des environnements éducatifs où l'on réduit sans cesse au minimum les "sine que non", les "indispensables" et les "indiscutables"; où l'on s'ingénie à rendre possible sans esprit de censure une gigantesque diversité d'objectifs, de moyens, de rythmes, d'espaces et de happenings personnels significatifs. Employons-nous à administrer des conditions extérieures à la personne, qui l'aident à décider elle-même ce qu'elle veut devenir et suscitent et satisfont chez elle les besoins d'aimer et d'être aimée, de connaître, de créer et de s'exprimer, d'être autonome et semblable aux autres en étant différente des autres. Offrons des services personnalisés pour qu'ils soient accessibles à tous. Souhaitons l'imprévisible! planifions et administrons des structures qui favorisent l'émergence et l'accueil de l'imprévisible qui surgit toujours d'un processus de croissance personnelle. Souhaitons que ce qui n'est pas mesurable de l'extérieur se produise le plus souvent possible. Pour un rythme collectif nouveau et une nouvelle symphonie, instaurons le système de l'"infonie" et du jazz libre."

Le meilleur indice d'un environnement véritablement éducatif pourrait être que, dans un tel environnement, ce qui arrive est toujours

autre et plus que ce que l'on pouvait prévoir, que l'"effet" y déborde toujours la "cause". Si "instaurer un système d'éducation permanente" veut dire "intensifier la scolarisation", c'est-à-dire quantifier, prolonger dans le temps et répandre dans l'espace le contrôle des personnes, il faut alors souhaiter qu'un tel système ne voit jamais le jour. Si "instaurer un système d'éducation permanente" veut dire "intensifier les conditions favorables à la croissance personnelle et multiplier les moyens d'auto-éducation; offrir des services accessibles dans le temps et dans l'espace à toute personne désireuse de satisfaire son besoin d'aimer et d'être aimée, de connaître et de créer; offrir des ressources non-conditionnelles en aidant les personnes à décider elles-mêmes du mode d'emploi: créer et modifier sans cesse des structures favorisant l'émergence et l'accueil de l'imprévisible": alors l'expression "système d'éducation permanente" pourrait bien désigner le contenu d'un gigantesque projet social qui, de proche en proche, transformerait une société de domination en une société éducative.

L'homme a peur de l'homme: de lui et des autres. Il se défend contre l'imprévisible: en lui et chez les autres. L'homme se familiarise peu à peu avec <u>les changements</u>; tôt ou tard, il devra se familiariser avec <u>le processus de changement</u> lui-même. L'avènement d'un système d'éducation permanente pourrait bien dépendre de la place que notre culture et notre mentalité -- ce qui revient fondamentalement à dire: chacun de nous en interaction avec d'autres personnes -- feront à l'imprévisible.

4) "Et la fonction économique de l'éducation, qu'en faites-vous?" nous demandera le lecteur tenté de poursuivre sa réflexion personnelle. Dans une société où les rapports sociaux se fondent sur le pouvoir, la domination et la concurrence, la question s'avère piégée: dans un tel contexte culturel, on ne peut vraiment y répondre de façon satisfaisante. Seule une société éducative où des rapports sociaux fondés sur l'amour et la communication authentique favoriseraient au premier chef la croissance personnelle, pourrait éventuellement répondre à cette question de façon significative, quitte à la reformuler radicalement. Aux lecteurs soucieux, non pas de trouver une réponse immédiate à la question économique, mais de poursuivre la construction d'une "utopie" réalisable, nous suggérons de recourir à deux textes-ressources: 1) Yvan ILLICH, "Pour en finir avec la religion de l'école" dans Esprit, vol. 38, no 398 (décembre 1970), p. 935-950 (traduit de l'anglais par Pierre Kocheron); 2) Robert M. HUTCHINS, The Learning Society. A Mentor Book; New York, Toronto: The New American Library, 1969, 173 p.

5) Bon nombre de personnes intéressées à notre réflexion sur l'éducation permanente se sont préoccupées et même montrées agacées qu'elle soit si peu "sociale". Avouons tout de suite que nous ne parvenions pas à percevoir clairement la nature de cette critique, tant elle semblait varier confusément d'une personne à l'autre ou chez la même personne. Il nous est difficile encore aujourd'hui de pouvoir y répondre.

--Veut-on signifier par là que notre modèle explicite peu la notion de "société éducative"? Nous sommes bien d'accord! Des s'éduquants et des environnements éducatifs, il en existe et il nous était plus facile de construire d'abord, à partir de l'expérience, les notions de "s'éduquant" et d'"environnement éducatif". La société éducative n'existe pas encore: nous ne pouvons en faire que la contre-expérience. Si notre recherche se poursuivait, il est probable que nous aurions demain le goût de formaliser notre expérience de la société actuelle et de définir ainsi en creux la société éducative. Nous aboutirions sans doute à une critique de l'école et de la société actuelles analogue à celle qu'en fait Illich et à un rêve de société analogue à celui de la nouvelle culture.

--Veut-on signifier par là que notre modèle d'éducation permanente est difficilement conciliable avec la société actuelle? Nous sommes bien d'accord! La société actuelle ne peut sûrement pas endosser un tel chèque en blanc; des personnes, des petits groupes, des structures parcellaires et localisées peuvent cependant le faire et le font. Entre les valeurs de notre modèle et les valeurs dominantes de la société, il y a rupture. Pourquoi nous faudrait-il à tout prix, par un tour de passe-passe verbal et sécurisant, tenter de réconcilier théoriquement "le s'éduquant" et la société actuelle et masquer ainsi la nécessité de changements radicaux --personnels et sociaux?

--Veut-on signifier par là que notre modèle d'éducation permanente considère la personne comme un individu refermé sur lui-même, isolé d'autrui et absent du projet social? Cette

fois, nous ne sommes plus d'accord et nous pensons qu'une telle critique identifie trop rapidement des conceptions individualiste et personnaliste de l'éducation. Il n'y a pas telle chose que l'individu auquel viendrait par la suite s'ajouter des prolongements altruistes et sociaux. Nous éprouvons plutôt la personne comme un être relationnel dès le point de départ: faire l'expérience de soi, c'est en même temps faire l'expérience d'autrui et du social; devenir soi-même procède toujours d'un espace intérieur où la présence d'autrui et du social est partout diffuse. Si l'expérience ne nous l'avait déjà appris, la psychologie perceptuelle nous apprendrait que plus une personne s'actualise, plus elle devient sociale, réaliste, positive et capable de modifier créativement ce qui l'entoure et de s'y adapter. Encore faudrait-il accepter de ne pas définir à l'avance et à la place d'autrui ses façons d'être social, réaliste, positif et créateur. Sinon, c'est tout bonnement consentir, sous couvert de l'argument "social", à ce que le jugement de quelques hommes contrôle la vie de tous les autres.

Pierre Angers
André Aubry, responsable
Jean-Marc Baril
Nicole Charlebois
Antoine Landry
Gérard Plante

Document d'information
sur l'Opération Départ
(Montréal)

(notre réf. doc. no 553)

Opération Départ (Montréal)
15 février 1971

L'Opération Départ (Montréal) est un groupe de recherche qui relève du Service des études et projets de la Direction générale de l'éducation permanente du Ministère de l'éducation. Le présent document fournit quelques informations générales sur ce groupe.

I - PHASES ET ETAPES DU PROJET "OPERATION DEPART (MONTREAL)"

UNE PREMIERE PHASE

De septembre 1968 à mars 1969, l'équipe de l'Opération Départ (Montréal), en liaison constante avec le commanditaire, s'emploie à définir son mandat de recherche. Cette phase de sept mois se découpe en quatre étapes.

1. Une étape d'information, couvrant le mois de septembre 1968 et quelques jours en octobre, décembre, janvier 1969 et février et comprenant quelques vingt-cinq rencontres avec des informateurs-clefs.

2. Une étape d'identification et d'analyse des problèmes de l'éducation des adultes, couvrant principalement les mois d'octobre et de novembre 1968, mais continuée implicitement jusqu'au début de mars.

3. Une étape de formulation des projets de recherche, découlant de l'étape précédente et allant de la fin de novembre 1968 à la fin de janvier 1969: durant cette étape, un projet central de recherche et quinze projets particuliers furent élaborés.

> A la page 21 du présent document, voir dans la LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL) les références (4) à (27): elles concernent ces projets de recherche.

4. Une étape de choix d'un programme de recherche, allant de la fin janvier au début de mars 1969. A la suite de trois journées de rencontre avec l'exécutif de la DGEP (29 janvier, 6 février et 18 février 1969), l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) proposa à l'exécutif de la DGEP un programme de recherche (7 mars 1969). Le 8 avril 1969, l'exécutif de la DGEP endossait substantiellement le programme proposé.

> Voir dans la LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS les références (29) et (30): elles concernent le choix d'un programme de recherche.

> Pour la première phase du projet "Opération Départ (Montréal)" -- septembre 1968 à mars 1969 -- voir dans la LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS la référence (60): le document no 529 décrit le cheminement de la recherche au cours de cette première phase. Ce document constitue le livre III de L'Opération Départ (Montréal): Rapport final.

UNE DEUXIEME PHASE

D'avril 1969 à mars 1971, l'équipe procède à l'exécution de son mandat de recherche, à savoir l'élaboration d'un modèle théorique d'éducation permanente. Au cours de cette deuxième phase, il est possible d'identifier trois étapes principales, même si leur contour n'apparaît pas toujours avec netteté.

1. Une première étape couvre les mois d'avril, mai et juin 1969. Il s'agissait en somme pour l'équipe d'élaborer pour son compte une conception de la personne et, partant, de l'éducation (plus précisément, selon le vocabulaire de l'équipe, de l'acte et du processus éducatifs) qui puisse servir explicitement de fondement à un modèle de système d'éducation permanente. Cette conception de la personne, puis de l'acte et du processus éducatifs, l'équipe l'a exprimée partiellement et de façon provisoire dans un dossier de travail intitulé "Vieux Foyer". Ce dossier montre encore comment l'équipe, en juin 1969, entendait passer d'une conception de l'acte et du processus éducatifs à l'élaboration d'un modèle de système d'éducation permanente.

> Voir dans la LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS les références (31) à (53): elles renvoient aux documents constituant le dossier "Vieux Foyer". La référence (32) renvoie au document no 421 qui est un texte de présentation générale de ce dossier.

2. Une deuxième étape couvre la période allant d'août 1969 à mars 1970, soit une période de huit mois. Idéalement, cette étape devait comporter trois séries de travaux devant aboutir à la publication d'un rapport préliminaire de recherche en mars 1970.

Une première série de travaux avait pour but d'améliorer le modèle de l'acte et du processus éducatifs contenu dans le dossier "Vieux Foyer":

1. formaliser davantage les aspects les plus fermes de notre réflexion sur l'acte et le processus éducatifs;

2. élaborer un schème épistémologique plus explicite à partir de Rogers, Piaget, Bachelard, Gendlin et à partir de la cybernétique;

3. élaborer un modèle plus explicite du devenir de la personne à partir de Rogers, Gendlin et Watts;

4. à partir des travaux précédents, refaire le modèle de l'acte et du processus éducatifs.

Une deuxième série de travaux concernait l'élaboration d'un modèle de système d'éducation permanente:

5. préciser les notions de système, d'approche systémique et de modèle;

6. préciser les caractéristiques d'un système d'éducation permanente;

7. esquisser un premier modèle global.

Une troisième série de travaux visait soit à mieux situer notre modèle global par rapport à d'autres modèles d'éducation, soit à le rendre plus concret et plus communicable:

8. analyser le discours actuel sur l'éducation par comparaison avec notre conception de l'éducation;

9. situer notre conception de l'éducation à l'intérieur des différentes théories de la socialisation;

10. situer notre conception de l'éducation à l'intérieur des théories pédagogiques;

11. situer notre conception de l'éducation à l'intérieur des théories de l'apprentissage;

12. décrire des réalités éducatives actuelles qui s'inspirent d'une conception de l'éducation voisine de la nôtre;

13. procéder à une brève comparaison de l'histoire de l'éducation des adultes en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis pour mieux saisir certaines dimensions du discours actuel sur l'éducation des adultes.

Pratiquement, tous ces travaux ont été amorcés mais ils n'ont pas toujours donné les résultats escomptés: soit que certains aient été jugés inféconds après un premier essai et aient été

abandonnés; soit que d'autres se soient avérés trop difficiles pour les ressources limitées de l'équipe et aient été abandonnés; soit que d'autres n'aient pas été terminés à la date prévue; soit que de nouvelles pistes de recherches soient apparues durant cette étape, qui furent jugées plus urgentes.

Aussi, durant cette deuxième étape, l'équipe a produit un nombre restreint de textes vraiment nouveaux. Nous croyons cependant qu'au-delà des apparences extérieures il s'est produit au cours de cette deuxième étape une forte maturation et simplification de notre réflexion.

Le rapport préliminaire de recherche prévu pour le 31 mars 1970 a été entrepris substantiellement, mais n'a pas été achevé. Ce rapport aurait compris vraisemblablement trois parties: 1) la description de la genèse et du cheminement de notre réflexion; 2) un texte de synthèse sur les résultats les plus fermes de notre réflexion; 3) une série d'annexes sur des thèmes particuliers de notre réflexion. Plusieurs facteurs expliquent que ce rapport n'ait pas été achevé. Le plus important est une décision prise conjointement par l'équipe et le commanditaire: plutôt que d'investir de façon prématurée trop de temps sur la rédaction de textes de recherche "achevés", mieux valait faire effort pour créer avec le commanditaire un contexte plus global de COMMUNICATION qui permettrait peu à peu une meilleure utilisation critique de notre réflexion et de nos textes de recherche.

Dans la LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS, voir les références (54) à (84): elles concernent des documents produits au cours de cette deuxième étape. Le document no 535 [référence (62)] décrit partiellement le cheminement de la réflexion au cours de cette étape. Les références (60) à (62) renvoient à trois documents rédigés en vue du rapport préliminaire de recherche.

3. Une troisième étape couvre la période allant d'avril 1970 à mars 1971. Le programme de recherche pour la troisième et dernière étape comportait idéalement six pôles majeurs:

1) Pousser plus loin l'apport de la psychologie perceptuelle à notre conception de l'éducation. Cet apport de la psychologie perceptuelle ne saurait être exclusif: il pourrait cependant polariser tous les autres apports des différents courants psychologiques.

2) Construire la notion d'environnement éducatif (notion reliée à la notion de s'éduquent) pour parfaire le modèle de l'acte et du processus éducatifs; dégager les implications théoriques d'un tel modèle pour l'organisation d'un système d'éducation et pour une théorie de la socialisation (c'est tout le rapport individu-société qu'il s'agit ici de mieux cerner).

3) Faire le tour d'une certaine littérature sur l'éducation des adultes et sur l'éducation permanente afin soit de mieux faire ressortir, par contraste, l'originalité de notre réflexion, soit de la préciser davantage, par ressemblance.

4) Accumuler le plus d'observations et d'analyses critiques sur le système scolaire actuel pour mieux faire ressortir l'"originalité" et l'"à propos" de notre réflexion.

5) Faire descendre davantage notre recherche théorique au niveau d'une recherche concrète: soit en poussant plus loin l'étude de mini-prototypes d'éducation permanente; soit en recueillant des témoignages d'étudiants et de professeurs; soit en faisant l'expérience d'un environnement éducatif global.

4) Susciter des contextes de communication authentique à l'intérieur desquels l'équipe pourrait échanger avec d'autres groupes sur différentes conceptions de l'éducation.

> Voir dans la LISTE DES DOCUMENTS les références (85) à (87): elles concernent des documents relatifs au programme de recherche de cette troisième étape.

Pratiquement, durant cette période allant d'avril 1970 à mars 1971, l'équipe a privilégié: 1) la construction de la notion d'environnement éducatif; 2) l'accumulation d'observations et d'analyses critiques du système scolaire actuel; 3) l'étude plus poussée de mini-prototypes d'éducation permanente; 4) des efforts de communication plus authentique de sa réflexion. Les trois derniers mois furent surtout consacrés à la mise au point finale d'un rapport de recherche.

> Voir dans la LISTE DES DOCUMENTS les références (90) à (98): elles concernent des documents produits au cours de cette troisième et dernière étape.

Après le 31 mars 1971

Le 31 mars 1971 marque la fin du projet "Opération Départ (Montréal)" et de l'équipe qui en était responsable. Les membres de cette équipe, à titre individuel, préfèrent poursuivre leur recherche dans d'autres contextes et investir davantage leur réflexion au plan de l'action.

II - LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS PRODUITS PAR L'OPERATION DEPART (MONTREAL):

La plupart des documents indiqués dans la liste qui suit expriment une pensée "en devenir": à ce titre, ils doivent être considérés comme des documents de travail.

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(1)	1	A. Aubry	Première ébauche du projet "Opération Départ (Ile de Montréal)" (22 p.)	26/1/69
(2)	19	L'équipe	Eléments de politique de la Direction générale de l'Education permanente (7 p.)	18/10/68
(3)	303	A. Aubry	Information sur l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) (8 p.)	29/1/69
(4)	302	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente (6 p.)	29/1/69
(5)	301	L'équipe	Elaboration d'un modèle. Annexe I: Lexique (3 p.)	29/1/69
(6)	300	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe II: L'acte éducatif (2 p.)	29/1/69
(7)	299	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe III: Schéma de l'acte éducatif (1 p.)	29/1/69
(8)	298	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe IV: Education permanente (3 p.)	29/1/69

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(9)	297	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe V: Postulats (5 p.)	29/1/69
(10)	296	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe VI: Modèle théorico-empirique (4 p.)	29/1/69
(11)	295	L'équipe	Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. Annexe VII: Tendances de la société contemporaine: changement et continuité (4 p.)	29/1/69
(12)	309	L'équipe	Les outils pédagogiques dans un système d'éducation permanente des adultes (8 p.)	29/1/69
(13)	311	L'équipe	Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes (9 p.)	29/1/69
(14)	305	L'équipe	Les besoins des étudiants-adultes (7 p.)	29/1/69
(15)	306	L'équipe	Coordination des structures administratives par des stratégies de "recherche-participation" (3 p.)	29/1/69
(16)	310	L'équipe	Certification, examens et diplômes (4 p.)	29/1/69

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(17)	308	L'équipe	Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multifonctionnel pour l'Ile de Montréal (9 p.)	29/1/69
(18)	304	L'équipe	Le rôle du CEGEP en éducation des adultes et en éducation permanente (4 p.)	29/1/69
(19)	307	L'équipe	Evaluation critique et prospective de la Loi sur la formation professionnelle (9 p.)	29/1/69
(20)	315	L'équipe	Examen critique d'un échantillon de programmes en éducation des adultes sur l'Ile de Montréal (7 p.)	29/1/69
(21)	313	L'équipe	Les écoles privées (1 p.)	29/1/69
(22)	314	L'équipe	La formation des cadres (1 p.)	29/1/69
(23)	328	L'équipe	Programmes d'enseignement (4 p.)	29/1/69
(24)	327	L'équipe	Les professeurs d'adultes (5 p.)	29/1/69
(25)	325	L'équipe	L'éducation populaire (5 p.)	29/1/69
(26)	326	L'équipe	Les responsables d'organismes d'éducation des adultes et/ou d'éducation permanente (4 p.)	29/1/69
(27)	324	L'équipe	Evaluation critique et prospective de la formation professionnelle dans l'entreprise et en réseau scolaire public (8 p.)	29/1/69

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(28)	349	L'équipe	Recommandations de l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) à l'exécutif de la DGEP concernant la formation des cadres (2 p.)	10/3/69
(29)	347	A. Aubry	Lettre à M. Louis Pelletier (4 p.)	7/3/69
(30)		L. Pelletier	Lettre à M. André Aubry (3 p.)	8/4/69
(31)	438	A. Aubry	Liste des documents constituant le dossier "Vieux Foyer" (4 p.)	20/6/69
(32)	421	A. Aubry	Ce qu'est notre discours actuel sur l'éducation permanente (10 p.)	13/6/69
(33)	424	P. Angers	L'acte éducatif: I- Notions et postulats de la psychologie perceptuelle (43 p.)	16/6/69
(34)	425	P. Angers	L'acte éducatif: II- Le s'éduquant (19 p.)	16/6/69
(35)	431	F. Bernard L. Jalbert	Etat de la recherche concernant le concept de "besoin" (8 p.)	17/6/69
(36)	426	P. Angers	L'acte éducatif: III- L'agent coopérateur (20 p.)	16/6/69
(37)	428	G. Plante	Les objets à connaître (expression provisoire) (11 p.)	16/6/69
(38)	433	R. Beaudry	Les objectifs de l'éducation (11 p.)	19/6/69

	nº du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(39)	437	R. Beaudry	Les objectifs perçus et valorisés (13 p.)	19/6/69
(40)	434	M. Girard	Les outils pédagogiques (7 p.)	19/6/69
(41)	423	M. Girard	Typologie des outils pédagogiques (3 p.)	16/6/69
(42)	427	M. Girard	Typologie des techniques pédagogiques (3 p.)	16/6/69
(43)	436	P. Angers	Le modèle de l'acte éducatif (7 p.)	19/6/69
(44)	422	M. Girard	La pédagogie cybernétique (5 p.)	11/6/69
(45)	439	G. Plante	Note sur l'enseignement programmé (5 p.)	20/6/69
(46)	435	J.M. Baril	Le "happening éducatif" (33 p.)	13/6/69
(47)	430	H. de St-Victor	Etat de la question sur l'intégration des trois types de formation (3 p.)	17/6/69
(48)	418	A. Aubry	Société technique et éducation permanente (19 p.)	12/6/69
(49)	443	A. Aubry H. de St-Victor	Les mini-prototypes d'éducation permanente (8 p.)	23/6/69
(50)	432	H. de St-Victor	Quelques exemples de mini-prototypes d'éducation permanente (39 p.)	19/6/69

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(51)	429	F. Harvey	Histoire de l'éducation des adultes (7 p.)	16/6/69
(52)	440	A. Aubry	Système d'éducation permanente (13 p.)	23/6/69
(53)	441	A. Aubry	Société éducative (1 p.)	23/6/69
(54)	458	F. Bernard L. Jalbert	Quelques réflexions théoriques sur le concept de "besoin" (69 p.)	5/8/69
(55)	465	A. Aubry	Lettre à monsieur Louis Pelletier: informations sur l'Opération Départ (Montréal) (12 p.)	11/9/69
(56)	502	G. Plante	Premier essai de construction de notre modèle d'éducation permanente d'après le document du "Vieux Foyer" (110 p.)	6/11/69
(57)	509	G. Plante	Théorie systémique - Approche systémique (35 p.)	15/12/69
(58)	457 A	F. Harvey	Notes sur l'histoire de l'éducation des adultes en Grande-Bretagne et en France (150 p.)	sept. 69
(59)	457 B	F. Harvey	Notes sur l'histoire de l'éducation des adultes aux Etats-Unis (22 p.)	fév. 70
(60)	529	A. Aubry G. Plante	Comment l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) est arrivée à circonscrire et à formuler l'objet de sa recherche (130 p.)	28/4/70

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(61)	526	A. Aubry	Les objectifs de l'éducation (38 p.)	26/3/70
(62)	535	G. Plante	Notre démarche du 4 août 1969 au 31 mars 1970 (24 p.)	19/5/70
(63)	527	G. Plante	Education et économie d'après Robert M. Hutchins (15 p.)	23/3/70
(64)	469	F. Benoit	Les autodidactes (11 p.)	6/10/69
(65)	500	H. de St-Victor	Mini-prototype 1: le phénomène HIPPIE (9 p.)	27/11/69
(66)	523	N. Charlebois	Mini-prototype 2: St.George's School (Montreal) (8 p.)	sans date
(67)	487	H. de St-Victor	Mini-prototype 3: le projet d'Allan McDougall en organisation communautaire au Nouveau-Mexique (USA) (2 p.)	6/11/69
(68)	492	N. Charlebois	Mini-prototype 4: un cours de physique d'un type particulier: le projet Harvard (2 p.)	10/11/69
(69)	493	N. Charlebois	Mini-prototype 5: SESAME (6 p.)	10/11/69
(70)	495	H. de St-Victor	Mini-prototype 6: St-Jérôme: Fernand Dansereau (3 p.)	13/11/69
(71)	499	N. Charlebois	Mini-prototype 7: école Regina Assumpta: une classe de 4e année (filles) (5 p.)	26/11/69

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(72)	503	N. Charlebois	Mini-prototype 8: le Quatuor du nouveau jazz libre du Québec. (Tiré d'un article de Perspectives, La Presse, 10 mai 1969) (3 p.)	2/12/69
(73)	507	H. de St-Victor	Mini-prototype 9: les "Free Universities" (8 p.)	9/12/69
(74)	511	H. de St-Victor	Mini-prototype 10: "Learner-Controlled Instruction": technique nouvelle (3 p.)	17/12/69
(75)	513	H. de St-Victor	Mini-prototype 11: refus global (4 p.)	24/12/69
(76)	517	H. de St-Victor	Mini-prototype 12: les écoles britanniques (11 p.)	16/2/70
(77)	520	F. Benoit H. de St-Victor	Mini-prototype 13: L'an 2001. (Tiré de Leonard, G.B., Education and Ecstasy. A Delta Book; New-York: Dell Publishing Co. Inc., 1968) (30 p.)	2/3/70
(78)	521	N. Charlebois	Mini-prototype 14: maternelle: Escondido School, Stanford, California (6 p.)	4/3/70
(79)	522	H. de St-Victor	Mini-prototype 15: Arno Stern, agent coopérateur (6 p.)	4/3/70
(80)	524	H. de St-Victor	Mini-prototype 16: le discours étudiant (23 p.)	9/3/70

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(81)	528	Time (Canada) 23 mars 1970	Mini-prototype 17: "The Parkway Experiment" (3 p.)	24/3/70
(82)	532	N. Charlebois	Mini-prototype 18: Summerhill (9 p.)	22/4/70
(83)	534	N. Charlebois	Mini-prototype 19: "Teacher" ou Mlle Warner, agent coopérateur (8 p.)	12/5/70
(84)	536	N. Charlebois	Mini-prototype 20: Integrative Language-Learning Approach (4 p.)	22/5/70
(85)	531	A. Aubry	Lettre à M. Jean-Guy Vennes (6 p.)	21/4/70
( )	530	G. Plante	Besoins de perfectionnement des membres de l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) (4 p.)	21/4/70
(87)		Centre interdisciplinaire de Montréal en collaboration avec l'équipe de l'Opération Départ (Montréal)	Trois projets de communication soumis au Directeur général de la DGEP (12 p.)	9/6/70
(88)	544	A. Aubry	Document d'information sur l'Opération Départ (Montréal) (26 p.)	15/7/70
(89)	545	L'équipe	Quelques propositions sur l'éducation (10 p.)	20/7/70
(90)	546	N. Charlebois	Mini-prototype 21: La montée des écoles libres aux Etats-Unis. (14 p.)	4/8/70

	no du document	auteur	titre (et nombre de pages)	date
(91)	547	A. Aubry	Lettre à Jean-Guy Vennes (1 p.)	7/8/70
(92)	548	G. Plante	Deuxième essai de construction de notre modèle d'éducation permanente (91 p.)	9/9/70
(93)	549	G. Plante	Recherche d'un schème épistémologique (9 p.)	15/2/71
(94)	551	P. Angers	Aperçu sur l'évaluation (30 p.)	15/2/71
(95)	552	N. Charlebois	Mini-prototypes d'éducation permanente - L'utopie existe... (225 p.)	15/2/71
(96)	553	André Aubry	Document d'information sur l'Opération Départ (Montréal) (96 p.)	15/2/71
(97)	554	A. Aubry	Notes sur le processus d'interaction "s'éduquant-environnement" (42 p.)	15/2/71
(98)	555	L'équipe	L'Opération Départ (Montréal): Rapport final:	15/3/71
			Livre I: Présentation et Document d'information sur l'Opération Départ (Montréal) (40 p.)	

Livre II: Un modèle d'éducation permanente (199 p.)

Livre III: Comment l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) est arrivée à circonscrire et à formuler l'objet de sa recherche (130 p.)

Livre IV: Mini-prototypes d'éducation permanente - L'utopie existe... (225 p.)

Livre V: Textes choisis (168 p.)

NOTE: L'Opération Départ (Montréal): Rapport final regroupe la plupart des documents importants de cette liste. Pour toute demande de documentation, s'adresser à:

Centre de documentation,
Direction générale de l'Education permanente,
Ministère de l'Education,
367 est, Boulevard Charest,
Québec (4).

III - LISTE DE QUELQUES TITRES DE VOLUMES OU D'ARTICLES dont la lecture a été utile à l'Opération Départ (Montréal):

(1) ASHTON-WARNER, Sylvia, Teacher. Bantam Books; New York, Toronto, London: Bantam Matrix Editions, 1963, 192 p.

(2) ARGYRIS, C., Participation et Organisation. Paris: Dunod, 1970, 329 p.

(3) ARGYRIS, C., Personality and Organization - The Conflict between system and the individual. New York, Evanston: Harper and Row, 1957, 291 p.

(4) BACHELARD, Gaston, La formation de l'esprit scientifique. Paris: Vrin, 1960, 256 p.

(5) BACHELARD, Gaston, L'intuition de l'instant. Coll. "Bibliothèque Médiations"; Paris: Editions Gonthier, 1966, 153 p.

(6) BARRETT STRETCH, Bonnie, "The Rise of the Free School", Saturday Review, June 20, 1970, p. 76-79; 90-93.

(7) BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude, Le Métier de sociologue, Livre I. Coll. "Les textes sociologiques"; Paris: Mouton/Bordas, 1968, 430 p.

(8) CHOUPAUT, Pierre, "Comment peut-on être éducateur?" dans Orientations, Janvier 1969, no 30, p. 19-32.

(9) DENNISSON, George, (trad. Mathilde Combi , Les Enfants de First Street, une école à New York. Collection "En direct"; Paris: Mercure de France, 1970, 223 p.

(10) DUBOS, René, So Human an Animal, New York: Charles Scribner's Sons, 1968, 267 p.

(11) DUMONT, Fernand, Le lieu de l'homme - La culture comme distance et mémoire. Coll. "Constantes", volume 14; Montréal: éditions HMH, 1968, 233 p.

(12) DURAND-DASSIER, Jacques, Structure et psychologie de la relation. Paris: Edition de l'Epi, 1969, 203 p.

(13) GENDLIN, Eugène T., Une théorie du changement de la personnalité. Traduction de "A Theory of Personality Change", in P. Worchel et D. Byrne: Personality Change, New York: John Wiley and Sons, 1964; traduit par Fernand Roussel, Centre Interdisciplinaire de Montréal, s.d., 59 p.

(14) GENDLIN, Eugene T., Experiencing and the creation of meaning - A philosophical and psychological approach to the subjective. New York: The Free Press of Glencoe, 1962, 302 p.

(15) GUNTHER, Bernard, Sense Relaxation. New York: Collier Books, (Macmillan), 1969, 191 p.

(16) HELY, A.S.M., Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes - d'Elseneur à Montréal. Paris: Unesco, 1963, 149 p.

(17) HOLT, John, How Children Fail. A Delta Book; New York: Dell Publishing Co., Inc., 1964, xvii-181 p.

(18) HOLT, John, How Children Learn. New York, Toronto: Pitman Publishing Corporation, 1969, x-197 p.

(19) HOLT, John, The Underachieving School. New York, Toronto: Pitman Publishing Corporation, 1969, ix-209 p.

(20) HUTCHINS, Robert M., The Learning Society. A Mentor Book; New York, Toronto: The New American Library, 1969, 173 p.

(21) ILLICH, Yvan, "The False Ideology of Schooling", Saturday Review, October 17, 1970, p. 56-59.

(22) ILLICH, Yvan, L'école, cette vache sacrée. S.d., 8 p.

(23) KAHN, Herman et WIENER, Anthony J. (trad.: Henriette Joële), L'An 2000. Paris: Robert Laffont, 1968, 519 p.

(24) LEONARD, George B., Education and Ecstasy. A Delta Book; New York: Dell Publishing Co., Inc., 1968, 239 p.

(25) LOBROT, Michel, La pédagogie institutionnelle (L'école vers l'auto-gestion). Collection "Hommes et Organisations"; Paris: Gauthier-Villars, 1966, 280 p.

(26) LOURAU, René, "La société institutrice" dans Les Temps modernes, mars 1969, no 273, p. 1648-1664.

(27) MASLOW, Abraham H., Toward a Psychology of Being. Second Edition; Coll. "Insight Books"; New York: Van Nostrand, 1968, xvi-240 p.

(28) McLUHAN, Marshall, Mutations 1990. Collection "Aujourd'hui"; H.M.H., 1969, 107 p.

(29) NEILL, A.S., Summerhill. A radical approach to child rearing. New York: Hart Publishing Company, 1960, xvi-392 p.

(30) PERLS Frederick S., In and Out the Garbage Pail. California: Real People Press, 1969, s.p.

(31) PIAGET, Jean, Psychologie et pédagogie. Coll. "Bibliothèque Médiations"; Paris: Editions Denoël, 1969, 265 p.

(32) FINE, Gerald J. and HORNE, Peter J., "Principles and Conditions for Learning in Adult Education", Adult Leadership, 18,4 (October 1969),p.108-134.

(33) ROGERS, Carl R., "Interpersonal Relationships U.S.A. 2000", Journal of American Behavioral Sciences, Vol. 4,No 3 (1969):p.265-280.

-- This paper was part of a symposium entitled "USA 2000", sponsored by the Esalen Institute and held in San Francisco, California, January 10, 1968.

(34) ROGERS, Carl R., Le développement de la personne. Coll. "Organisation et sciences humaines"; Paris: Dunod, 1968, xx-286 p.

(35) ROGERS, Carl R., Freedom to Learn. Columbus,Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, 358 p.

(36) ROGERS, Carl R., The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. The Virgil E. Herrick Memorial Lecture. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968, 26 p.

(37) ROSZAK, Theodore, The Making of a Counter Culture. Anchor Books. New York: Doubleday and Company Inc., 1969, 303 p.

(38) SEATTLER, Paul, A History of Instructional Technology. New York, Toronto, etc.: McGraw-Hill Book Company, 1968, xv-399 p.

(39) SCHOFFER, Nicolas, La ville cybernétique. Paris: Tchou, 1969, 181 p.

(40) SCHUTZ, William C., Joy: Expanding Human Awareness. An Evergreen Black Cat Book; New York: Grove Press, Inc., 1969, 223 p.

(41) SNITZER, Herb, Living at Summerhill. Collier Books. Toronto: The Macmillan Company, 1968, 142 p.

(42) STERN, Arno, Une nouvelle compréhension de l'art enfantin. Collection "Techniques de l'éducation artistique". Paris, Neuchâtel: Editions Delachaux-Niestlé, 1968, 81 p.

(43) SUCHODOLSKI, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques. Coll. "Faits et doctrines pédagogiques"; Paris: Les Editions du Scarabée, 1960, 126 p.

(44) ST-ARNAUD, Yves, Essai sur les fondements psychologiques de la communauté. Montréal: les Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, 135 p.

(45) ST-ARNAUD, Yves, J'aime. Montréal: Editions du CIM - Editions du jour, 1970, 120 p.

(46) Esalen Programs -- Winter-Spring 1970. Vol. IX, no 1. San Francisco: Esalen Institute.

(47) Esalen Programs -- Summer 1970. Vol. IX, no 2. San Francisco: Esalen Institute.

(48) Le dossier de la cybernétique. Coll. "Marabout Université"; Verviers (Belgique): Editions Gérard & Co., 1968, 316 p.

(49) Summerhill: For and Against. New York: Hart Publishing Company, Inc., 1970, 271 p.

IV - LISTE DU PERSONNEL DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL):

ANGERS, Pierre	L.Ph., docteur ès lettres et philosophie (Université de Louvain); agent de recherche.	sept. 68 - février 71 (30 mois)
AUBRY, André	L.Ph., M.A. (littérature française, Université de Montréal), M.A. (scolarité; sociologie, Université Laval); responsable de l'équipe et agent de recherche.	oct. 67 - mars 71 (42 mois)
BARIL, Jean-Marc	M.A. (scolarité; sociologie, Université Laval); agent de recherche.	sept. 68 - mars 71 (31 mois)
BEAUDRY, Robert	M.A. (sociologie, Université de Montréal); agent de recherche.	sept. 68 - mars 70 (23 mois)
BENOIT, Francine	B.A.; auxiliaire en recherche.	juin 68 - mars 70 (21 mois)
*BERNARD, Francine	M.A. (sociologie, Université de Montréal); agent de recherche.	sept. 68 - août 69 (12 mois)
BOUCHARD, Colette	B.A. (pédagogie), L. ès Lettres (histoire); agent de recherche.	août 70 - février 71 (7 mois)
CHARLEBOIS, Nicole	B.A. (pédagogie), B.Sc.soc. (scolarité, Université de Montréal); agent de recherche.	juin 69 - mars 71 (22 mois)

DE ST-VICTOR, Henri	M.A. (scolarité; sociologie, Université de Montréal); agent de recherche.	sept. 68 - mars 70 (19 mois)
GIRARD, Monique	M.A. (service social, Université de Montréal); agent de recherche.	sept. 68 - janvier 70 (20 mois)
HARVEY, Fernand	L. ès Lettres (histoire); agent de recherche.	mai 69 - sept. 69 (5 mois)
JALBERT, Lisette	M.A. (scolarité; sociologie, Université de Montréal); agent de recherche.	sept. 68 - août 69 (12 mois)
LANDRY, Antoine (Centre Interdisciplinaire de Montréal)	L.Ph., L.Ps. (Université de Montréal); agent de recherche.	mai 70 - mars 71 (11 mois)
LAMARCHE, Suzanne	Auxiliaire en recherche.	oct. 68 - déc. 69 (15 mois)
LAZURE, Jacques	L.Ph., L.Th., M.A. (sociologie, Université Notre-Dame), D.Ph. (sociologie, Université de Harvard); agent de recherche.	sept. 68 - fév. 69 (6 mois)
MARTINEAU, Micheline	Sténo-dactylo	juin 68 - janvier 71 (32 mois)
PILON, Diane	Sténo-dactylo	sept. 68 - mars 71 (31 mois)
PILON, Ginette	Secrétaire administrative	juin 68 - mars 71 (34 mois)

PLANTE, Gérard	L.Ph., L.Th., M.A. (littérature française, Université de Montréal); M.A.Ed. (Université de Fordham), D.Sc.Péd. (Université de Louvain); agent de recherche.	sept. 68 - mars 71 (31 mois)

---

* Au terme de leur emploi à l'Opération Départ (Montréal), Francine Bernard et Lisette Jalbert ont manifesté le désir que leurs noms soient dissociés de tout document officiel que pourrait produire cette équipe. La présente note fait état de ce désir.